

**La renovación curricular en la Educación Superior.
Incidencia en la formación inicial en Educación Física**

Sergio Horacio Lugüercho
CICES - IdIHCS - FaHCE - UNLP)
sluguercho@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo representa aspectos parciales de las tareas realizadas en el marco del Proyecto de Investigación “Las Prácticas Corporales en la Educación Superior” (CICES, IdIHCS, FaHCE, UNLP), dirigido por el profesor Marcelo Giles.

Se analizaron diseños curriculares y documentos oficiales del ámbito educativo, porque son una de las fuentes que habilitan los enunciados hegemónicos en la formación inicial en Educación Física; tratando de establecer el impacto de la reforma curricular que se realizó en la formación docente en general y específicamente en la Educación Física en los últimos años. El eje del análisis es el desarrollo curricular. El trabajo se centraliza en el estudio de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), no habiendo incluido a las instituciones universitarias.

Palabras claves: Formación docente, formación superior, Educación Física

Introducción

El presente trabajo representa aspectos parciales de las tareas realizadas en el marco del Proyecto de Investigación “Las Prácticas Corporales en la Educación Superior” (CICES, IdIHCS; FaHCE; UNLP), dirigido por el profesor Marcelo Giles.

El Proyecto se basa en el análisis de los discursos en los diseños curriculares, de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas de la Educación Superior en Educación Física en Argentina. Pero en este caso sólo se han tomado diseños curriculares y documentos oficiales que son una de las fuentes que habilitan los enunciados hegemónicos en la formación inicial en Educación Física. El trabajo se centraliza en el estudio de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), no habiendo incluido a las instituciones universitarias.

La Educación Superior

La definición de qué instituciones conformaban la Educación Superior, tuvo un cambio sustancial con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, de 2006.

La Ley Federal de Educación 24.195, de 1993, establecía que la Formación Superior comprendía a las instituciones universitarias y no universitarias y la formación profesional de grado no universitario se llevaría a cabo en los institutos de formación docente.

La descripción de la estructura de la Educación Superior, diferenciadora en universitaria y no universitaria, fue ratificada en la Ley de Educación Superior (LES) 24.521, de 1995.

Esto se modificó en la LEN, en su artículo 133 establece que se sustituye en el artículo 5 de la LES, la denominación de “instituciones de educación superior no universitaria” por la de “institutos de educación superior”.

De esta forma finaliza la clasificación que ponía el acento en lo que era o no era universitario y de algún modo equipara a ambas instituciones de este nivel, al tener cada una de ellas una designación propia.

Con la finalidad de comprender los cambios que se empezaron a gestar en la formación docente se analizaron distintos documentos oficiales y se contrastaron con los diseños curriculares jurisdiccionales para Educación Física de todo el país.

El desarrollo curricular

Se subdivide en dos ítems: a) La formalización de la estructuración curricular. b) Los fundamentos teóricos de la disciplina.

a) La formalización de la estructuración curricular

La insipiente reforma en la Formación Docente que se venía delineando desde los años '90, toma un gran impulso con un trabajo de investigación de la doctora María Cristina Davini, del año 2005, denominado “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”.¹ Es un texto que describe pormenorizadamente la situación de la formación docente en el país, que

¹ Tal es la importancia que el INFoD lo denomina “Documento fundacional de las políticas de la formación docente. La versión de 2005 es preliminar y en su momento fue de circulación restringida. La versión definitiva se publicó en 2015.

siendo muy reduccionista se puede caracterizar como muy disímil y descentralizada. Explica, por ejemplo, en cuanto a los diseños curriculares, que si bien las provincias realizaban cambios para adaptarse a los lineamientos nacionales, los resultados han sido muy diversos. Algunas jurisdicciones aprobaron planes de estudio provinciales, otras desarrollaron mallas curriculares con las que se manejan los institutos y otras no tienen plan provincial. También destaca la gran variedad de modelos organizacionales: Escuelas Normales, Colegios Superiores, Institutos Provinciales, Institutos Nacionales, Institutos de Educación Física, etc.

La necesidad de lograr una integración de las políticas en la formación docente llevó a que se considerara la necesidad de crear una institución que específicamente dirija, oriente y ordene la formación docente en el país. En función de esto se propone la creación de un espacio federal concreto, con la finalidad de generar estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente. De este modo el Consejo Federal de Cultura y Educación mediante la Resolución N° 241/05, en su artículo primero establece la creación de una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua cuya principal función será proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación la generación de un espacio institucional específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua.

Esto se ve plasmado con la promulgación de la LEN, que en el Título IV; capítulo II, “La formación docente”, artículo 76, estipula la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable, entre otras funciones, de “Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua” y “Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”. El artículo 77 establece que este instituto:

“contará con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.”

Luego de un proceso de consulta y discusión el INFD, comenzó a establecer políticas, a través de la publicación de distintas Resoluciones, en busca de una uniformidad en la formación docente inicial.

La primera política diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación y los Ministerios jurisdiccionales dieron forma al “Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010”. Establecido por el INFD mediante la Resolución N° 23/07.² Este Plan es un instrumento de jerarquización de la formación docente que brinda apoyo para el establecimiento de “Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la formación general y específica” (p.13). Este documento se organiza en tres áreas: a) el desarrollo institucional, b) el desarrollo curricular, c) formación continua y desarrollo profesional. Se recorta el análisis al desarrollo curricular, sin desconocer las relaciones entre las otras áreas. La evaluación de estas áreas del sistema formador detectó diez problemas en total, estableciendo estrategias a corto y a mediano plazo para tratar de resolverlos.

El Problema 6: Fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio.

Sintéticamente se puede resumir en el siguiente cuadro.

Fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio			
Problema	Estrategias	Objetivos	Resultados esperados
Heterogeneidad y baja coordinación en el diseño de los planes de estudio y debilidades en los contenidos.	Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional	Asegurar criterios de unidad y búsqueda de equilibrio entre las decisiones nacionales, jurisdiccionales e institucionales para la integración, congruencia y complementariedad de los planes de estudio.	Acuerdos federales sobre diseños curriculares. Diseños curriculares jurisdiccionales elaborados sobre la base de los acuerdos federales que incorporen el desarrollo de capacidades para la formación permanente y el dominio de los marcos conceptuales orientadores de las prácticas.

El documento expone como una debilidad que “se sostienen tendencias curriculares históricamente consolidadas, probablemente originadas en las tradiciones previas o en el

² Tiene como antecedente la Resolución CFCyE N° 223/04. Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente.

supuesto de que constituyen el único camino posible para mantener la estabilidad de los profesores” (p.25). Estas consideraciones pueden ser una evaluación que atañe tanto a la estructura del diseño curricular, como a los fundamentos teóricos del mismo o a los aspectos relativos a las carencias en investigación. Nosotros coincidimos en que la Educación Física tiene un discurso persistente, que parecería que tiene rupturas, pero en el que solo se encuentra continuidad

Complementariamente se aprobó la Resolución N° 24/07, “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Este documento es una propuesta que “busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio” (p.11). Siendo más específico al indicar que es una regulación nacional que: “Define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo” (p.21). Lo primero que hay que destacar son sus alcances. Se establece que este marco normativo, en concordancia con la LEN, alcanza no solamente a los ISFD, sino también a las universidades:

Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades (p.17).

Este criterio de concreción se ratifica cuando se indica que: “Las universidades, responsables por la formación inicial de profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales” (p.21).

En los Planes de Estudio revisados de las universidades hemos podido comprobar, que no han sido elaborados en función de las orientaciones del INFD. Se puede conjeturar

que estas instituciones, amparándose en la “autonomía universitaria”,³ hayan seguido sus tradiciones en base a sus objetivos y necesidades. Se interpreta que difícilmente se pueda producir y formalizar conocimiento sin un cierto grado de libertad, que no lo proveen, por ser prescriptivos, los documentos del INFD. Es un problema difícil de resolver. Como plantean Plencovich, et al, (2015) en la autonomía universitaria “el tema más candente es de qué modo se articularán las políticas de desarrollo del Estado con las políticas académicas universitarias sin interferir en la histórica autonomía” (p.78).

Estos lineamientos, que permanecen vigentes, definen la conformación de los diseños curriculares, según los siguientes requisitos: a) toda carrera de profesorado tendrá un mínimo de 2600 horas reloj. b) el espacio de definición institucional podrá alcanzar hasta un 20% de la carga horaria. c) todos los profesorados deben tener una extensión de cuatro años. d) cada año de la carrera debe tener 32 semanas de clase. e) se organizará en torno a tres campos de conocimiento: la formación general deberá ocupar entre el 25% y el 35%; la formación específica deberá ocupar entre el 50% y el 60% y la formación de la práctica profesional entre el 15% y el 25%. f) en todos los casos la titulación será “profesor/a de ...”. g) inclusión de la Residencia Pedagógica en el último año académico.

De este modo se comenzó a estructurar la articulación e integración de la formación docente, concibiéndola como un sistema y estableciéndolo en la Resolución CFE Nro 30/07, que contiene dos anexos. Anexo I “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”. Anexo II son los “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”. El Anexo I define que:

En el marco del desarrollo del Plan Nacional de Formación Docente, el INFD se ha propuesto fortalecer la cohesión, identidad y ordenamiento del sistema de formación docente en el país, y orientar las políticas de mejora y de cambio mediante un plan estratégico sostenido en un horizonte de tiempo amplio (p.1).

Se enfatiza en la necesidad cohesionar el sistema de formación docente al expresarse que: “El objeto principal de este documento, es la preocupación por el desarrollo de una institucionalidad específica del sistema formador, que le permita superar la atomización y recibir un impulso configurador a través de la planificación” (p.5).

³ El Artículo 29 de la LES establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende entre otras cosas “formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad.

Con el propósito de afianzar el establecimiento de un formato único en la organización de la formación docente el Ministerio de Educación, mediante la Resolución N° 2170/08, en su artículo 2, ratifica los requisitos de la Resolución 24/07, que constituyen el marco referencial de todos los diseños curriculares. Además, en su artículo 5, dispone que el INFD deberá crear una “Comisión Federal de Evaluación”, que tendrá la misión de verificar el cumplimiento de lo planteado en el artículo 2.

La necesidad de consolidar el camino iniciado para corregir la fragmentación y el modo diverso de concreción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, lleva a que se establezcan mediante la Resolución N° 1588/12,⁴ del Ministerio de Educación, los “Componentes básicos exigidos para la presentación de los diseños curriculares en las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones”. Por lo tanto, las jurisdicciones que quieran otorgarle validez nacional a sus títulos deberán respetar el formato prescripto en la Resolución 24/07; a lo que se agrega que debe haber un Diseño Curricular Jurisdiccional único por carrera.

De la contrastación con los Diseños Curriculares Jurisdiccionales se desprende que la institucionalización del sistema formador, esa esperada homogeneización, se ha ido logrando, como un modo de superación de la fragmentación y la falta de una planificación integradora.

De los veinticuatro distritos jurisdiccionales, veintidós de ellos tienen Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física,⁵ veinte de ellos siguen los lineamientos del INFD.⁶ Los estudios realizados por el INFD indican que hasta agosto de 2014 no todos ellos fueron presentados y/o aprobados, sólo 15 Provincias tienen D.C.J. de Profesorado de Educación Física con dictamen favorable de la “Comisión Federal de Evaluación”. Tres provincias entregaron una versión preliminar. (Ferrata y Nicoletti, 2014)⁷ Los diseños curriculares vigentes, que siguen las líneas del INFD, se elaboraron entre el año 2009 y el año 2017. Pero como se explicará más adelante los cambios

⁴ Deroga la Res. CFE N° 2170/08.

⁵ Las provincias de Santa Cruz y Tierra del Fuego no tienen carreras de formación inicial en Educación Física.

⁶ Las provincias de San Juan y Santa Fe tienen Diseños Curriculares anteriores a la creación del INFD, 2001 y 1999 respectivamente.

⁷ Aprobados: La Rioja, Salta, Santiago del Estero, Corrientes, Formosa, Misiones, Mendoza, San Luis, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Chubut, La Pampa, Neuquén y Río Negro. Versión Preliminar: Catamarca, Jujuy, Tucumán.

realizados son solamente en lo estructural, porque epistemológicamente, tras un aparente discurso de cambio, se sigue sosteniendo un mismo discurso.

En la Resolución CFE N° 286/16 “Plan Nacional de Formación Docente 2016 - 2021” se ratifica todo lo actuado en función de la Resolución 24/07 para las reformas periódicas de los diseños curriculares como forma de cohesión e integración nacional que permita la movilidad de los egresados.

b) Los fundamentos teóricos de la disciplina

En los Lineamientos Curriculares Nacionales se indica que los diseños curriculares se deben estructurar en cuatro dimensiones: a) El marco curricular. b) La gestión jurisdiccional e institucional del currículo. c) Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades. d) Indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica. Para nuestro objeto de estudio la dimensión que más nos interesa es la del marco curricular, “[...] que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño” (p.18). De lo cual se desprende que será el INFD quien prescribirá los criterios que determinan el saber en circulación, que se establece como verdad acerca de cómo se concibe a la Educación Física y a las distintas prácticas corporales que la integran. Esto quedará plasmado formalmente en las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”, que publica el INFD en el año 2009.

Al analizar este documento, nuestro interés se centra, fundamentalmente en tratar de interpretar la trama discursiva que va se va tejiendo entre el INFD y las instituciones dependientes, porque es la que establece y consolida una forma de hacer, de decir y de pensar en la disciplina. Claramente se observa un discurso basado en la fenomenología, que sustenta a la Ciencia de la Motricidad Humana.

La Educación Física, fundamentándose desde la fenomenología persigue ilusoriamente el mismo objetivo de la sociomotricidad de Pierre Parlebas y anteriormente la psicomotricidad de Jean Le Boulch. El objetivo es dotar de un fundamento científico a la disciplina y suturar el dualismo, dejando de atender

exclusivamente al cuerpo orgánico, como lo ha hecho esta disciplina desde su instauración a fines del siglo XIX. (Lugüercho, en prensa)

El pensamiento filosófico de Merleau-Ponty es el que prevalece en la CMH, que se sustenta en dos conceptos interdependientes, que aparecen en veintiún diseños curriculares, que son: corporeidad y motricidad o motricidad humana. Según Gallo Cadavid (2007) Manuel Sérgio,⁸ el creador de esta “nueva disciplina”, plantea que ésta es un nuevo paradigma y por lo tanto implica una ruptura epistemológica.

En el pensamiento de Manuel Sérgio se observa una postura radical al afirmar que con el surgimiento de la Ciencia de la Motricidad Humana, que él ha construido, se genera un segundo corte epistemológico con la Educación Física. El primero fue el paso de la gimnasia a la Educación Física (p.62-63).

Las “Recomendaciones” del INFD exponen lo siguiente acerca de la corporeidad:

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones – emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos –Damasio, 1995–). El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión (p.20).

Desde esta posición teórica, se sostiene que el sujeto -el individuo diríamos nosotros- posee un cuerpo, que le es propio; su cuerpo, un cuerpo que él mismo construye. El “ser” vive dentro de ese cuerpo y en contacto con el mundo manifiesta lo que le es propio, deja fluir esas cualidades innatas: sus sentimientos, sus pensamientos, simplemente se expresan. Nosotros entendemos que el cuerpo se construye por vivir en una sociedad y en una cultura, pero no lo construye uno mismo, desde que nacemos e inclusive antes nos construyen el cuerpo, con palabras, con actos, con significaciones.

En cuanto a la motricidad se plantea que “para Manuel Sergio la motricidad es un proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la

⁸ Manuel Sergio Vieira e Cunha, se doctoró en filosofía, en 1986, con la tesis “Para una epistemología de la motricidad humana”.

motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo (Sergio, 1986)” (Recomendaciones INFD, 2009, p.21). La idea es la misma, como hay un cuerpo que se expresa, aquí los movimientos se producen de adentro hacia afuera, como se indica el proceso es subjetivo. Lo que implica que la motricidad no es producto del aprendizaje, sino que es creativa, personal, propia.

Por un lado, existe una coincidencia entre lo planteado por Manuel Sérgio y lo que expresa Crisorio (2009), en el proceso que se denominó “La reforma de la gimnástica”; porque para él la Educación Física, tampoco se situó en la continuidad de la Gimnástica, sino que se construyó contra ella. Pero por otro no consideramos en que la CMH constituya un cambio de paradigma; no existe una ruptura, porque la CMH sigue concibiendo que hay un sujeto constituyente que opera a través de la “intencionalidad operante”, en el fondo de ambos fundamentos está el individuo que independientemente de medicaciones culturales constituirá su propio cuerpo, que es natural, dado, propio y con ciertas cualidades innatas.

Si bien no es un tema investigado por nosotros, existen sospechas de una baja incidencia de estos cambios curriculares en las prácticas. Entendemos que habría que investigar el impacto de los cambios curriculares, porque en general, a pesar de los esfuerzos de los/las docentes y las autoridades educativas, las innovaciones curriculares tienen muy baja concreción y muchas veces se manifiesta solamente como dirían Furlán y Crisorio, (2004) en un cambio en la “pedagogía administrativa”. La renovación curricular, en todas las áreas educativas, se plantean como una necesidad imperiosa que históricamente se constituiría, como dice Díaz Barriga (2006), solamente en una transformación discursiva:

De esta manera surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas.

No porque desconozcamos el valioso esfuerzo de un número importante de docentes por impulsar “nuevos sentidos y significados” a su práctica pedagógica, sino porque también es cierto que el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas.

Sin embargo, el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso “que discursivamente se está innovando (p.10).

En función de lo planteado anteriormente y siguiendo a Foucault podemos decir que, precisamente, ni siquiera los discursos cambian.

La Resolución del CFE N° 167/12 tiene como Anexo I el “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015”. En él se profundizan las transformaciones alcanzadas y se establecen nuevas metas. Plantea que la elaboración de los diseños curriculares para la formación inicial, con criterios comunes a todo el país, constituye un hito en la historia de la construcción política federal. Este plan se estructura en seis líneas de acción. Nos interesa la número tres, que refiere al desarrollo curricular. Establece como objetivo la “elaboración de materiales curriculares para acompañar el proceso de implementación de los diseños”. Desconocemos si se publicaron materiales de este tipo, con fecha posterior al 2009.

La Resolución del CFE N° 188/12, contiene el Anexo “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”. Este documento no tiene cambios sustanciales con respecto al anterior, se agrega la educación obligatoria al plan de formación docente.

La primera normativa importante después del cambio de gestión gubernamental de diciembre de 2015, es la Resolución CFE 285/16 Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”. Lo primero que se advierte es el marcado enfoque en el *aprendizaje*. Esto se expresa claramente porque su principal “finalidad es lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes” (p.3) Tiene cuatro Ejes:

1. Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales
2. Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad
3. Planificación y gestión educativa
4. Comunidad educativa integrada

Con respecto al primer eje, cabe aclarar que si bien el título hace énfasis en los aprendizajes; posteriormente se explica que se pretende garantizar el ingreso, la permanencia y el ingreso de las/os estudiantes con las capacidades y los saberes

necesarios para desarrollar sus potencialidades. Esto se reafirma al expresar que sus objetivos apuntan a “generar las condiciones institucionales y de enseñanza para favorecer el aprendizaje en todas sus dimensiones. Sin embargo se sigue titulando en el mismo sentido, por ejemplo: “Mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral de los/as estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas”. Explican que para ello se crea la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes (Res. CFE N° 284/16).

Con respecto al punto número dos se expone que una de las finalidades es que las/os docentes “puedan desarrollar una enseñanza eficaz y con sentido de justicia social, que garantice los aprendizajes fundamentales y la inclusión de todos/as los/as estudiantes” (p.15).

El documento es extenso y excede los objetivos de este trabajo, pero nuestra preocupación está puesta en la centralidad que toman los aprendizajes. Esto no implica que consideramos que no es importante la inquietud por los aprendizajes; todo lo contrario, pero ¿un/a docente puede garantizar aprendizajes?, ¿efectivamente podemos aseverar que de algún modo uno puede enseñarle todo a todos” como planteó Comenio? Acordamos con Camilloni (1995) cuando plantea que, por un lado, fácilmente se puede caer en la “didáctica de sentido común”. Ésta habla de la ilusión de a-didactismo, cuando se cree que al docente sólo le alcanza con dominar el contenido sin comprometerse con alguna estrategia metodológica. Esta postura incurre en la “paradoja del sujeto joven y maduro a la vez”, que responsabiliza al estudiante por los resultados de sus aprendizajes. Pero por otro lado, tampoco podemos garantizar un aprendizaje homogéneamente distribuido, por más esfuerzos que hagamos. En el campo de las ciencias naturales se puede hablar de causa y efecto, es más complejo hacerlo en las ciencias sociales. La enseñanza y el aprendizaje están relacionados, pero evidentemente no hay una interdependencia absoluta, es por eso que parece que el sistema educativo hace demasiado énfasis en el aprender, una cuestión en la que las docentes y los docentes tenemos incidencia, pero no podemos garantizar por mejor formados que estemos.

La Resolución CFE N° 286/16 mediante la cual se aprueba como anexo el “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”, tiene tres objetivos: 1) Mejorar la calidad de la formación docente inicial; 2) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; y 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en

ejercicio. Sólo analizaremos el primer objetivo. Consecuentemente con lo expuesto, se reafirma la centralidad de la incidencia en los aprendizajes. Se explica que el presente Plan es una propuesta para “la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina” (p. 3).

Persiste el mismo discurso, que considera que los aprendizajes se *aseguran* mejorando la formación docente, es claro que hay muchas otras contingencias que influyen. La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos interdependientes, pero que no tienen una relación directamente proporcional necesariamente.

Como se mencionó anteriormente, este documento ratifica que las reformas educativas, por sí solas, no garantizan que haya cambios; en este sentido plantea que “a pesar de la reciente reformulación de los diseños curriculares, se constata que los nuevos docentes no siempre cuentan con las capacidades para ejercer una profesión que se ha vuelto cada vez más exigente” (p. 7). Para mejorar de la formación docente, entre otras acciones, se plantea que se requiere “consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados” (p. 7). Remarcando la centralidad de la práctica y la formación general. No queda claro cómo se pueden acordar “criterios de la buena enseñanza” y no privilegiar la formación específica por sobre las otras. Si no cambia la teoría, muy difícilmente cambie la “práctica”.

Por último, estas capacidades que se requerían, fueron concertadas y establecidas mediante la Resolución 337/18 “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”. Esta nueva herramienta de política curricular tiene carácter normativo y es complementaria de las anteriores. Especifica cuáles son las “capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate” (p.2). Toma como base las dieciséis capacidades presentadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales; organizándolas en dos niveles, uno general, que consta de seis dimensiones y otro más específico, de treinta capacidades que se deriva de las anteriores. Se aclara que estas capacidades, difíciles de separar en la tarea docente concreta, se las discrimina para facilitar la compresión de los saberes, acciones y formas de intervención en la práctica que deben ser transmitidas en todos los ISFD, cuando hayan sido comprendidas, interpretadas y situadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravin, C. y Pievi, N. (2008). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://docplayer.es/17606196-Documento-metodologico-orientador-para-la-investigacion-educativa.html>
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento Gestión y Evaluación "Didáctica de Nivel Superior" Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/250790546/Reflexiones-para-la-construccion-de-una-didactica-para-la-educacion-superior-doc>
- Davini, M. (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Argentina Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Furlán A., Crisorio, R. (2004). "Informe final del proyecto de investigación: Distintas pedagogías en la formación docente" (2000 – 2003), La Plata, inédito.
- Gallo Cadavid, L. (2007). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Chaverra Fernández, B. y Uribe Pareja, I. Editores. Funámbulos Editores Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física. Medellín Colombia. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/aproximaciones_epistemologicas_2007.pdf
- Lugüercho, S. (en prensa). Gimnasia en la formación inicial. Aparentes rupturas que siguen siendo continuidades. En Educación Corporal Discursos, Prácticas y Enseñanza. Gimnasia, Danza, Deporte y Vida en la Naturaleza. Coord. Giles, M.; Villa, M.; Lugüercho, S.
- Plencovich et al (2015). Algunos atributos de la autonomía universitaria en la Argentina, Brasil y México: otra vuelta de tuerca. Revista Debate Universitario. ISSN en línea 2314-1530 Vol 4, No 7. Pp. 69-86. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/7008/pdf>
- Serra, J. (2010). Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Ferrata, H. y Nicoletti, P. (2014). Estado de situación de la renovación curricular de la formación docente inicial. Ministerio de Educación. INFD. Área de Desarrollo Curricular.

FUENTES DOCUMENTALES

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 223/04. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res04/223-04-ane1.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de

- Cultura y Educación. Resolución N° 241/05. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/24105.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 23/07 Anexo 1. Plan Nacional de Formación Docente Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Res_CFE_23_07anexo01.pdf
 - Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 24/07, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf
 - Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Resolución Nro. 30/07. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/30-07.pdf>
 - Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 167/12. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/RES_CGE_16712_ANEXO.pdf
 - Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2009) Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física. Buenos Aires. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fisica.pdf>
 - Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 188/12. Recuperado de: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones-cfe/2716-resolucion-cfe-no-188-12/file>
 - Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 285/16. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf
 - Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 286/16. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_Docente1.pdf
 - Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 337/18. Recuperado de: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf
 - Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
 - Argentina. Ley de Educación superior 24.521. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
 - Argentina. Ley Federal de Educación 24.195. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
 - Argentina. Ministerio de Educación. Resolución N° 2170/08. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/022170_1.pdf
 - Argentina. Ministerio de Educación. Resolución 1588/12. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Res_MIN_1588_12_.pdf